



# Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages. Introduction

Ahmed Ghouati

## ► To cite this version:

Ahmed Ghouati. Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages. Introduction.  
Ahmed Ghouati. Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages, L'Harmattan,  
2009. hal-01345903

**HAL Id: hal-01345903**

**<https://hal.science/hal-01345903>**

Submitted on 17 Jul 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## INTRODUCTION

D'un point de vue historique, nous savons que les moyens humains et matériels mis en œuvre à travers l'extension des lois Ferry à l'Algérie à partir de 1883 étaient à peine adaptés à la formation de quelques cadres intermédiaires et d'un stock minimal d'une main d'œuvre alphabétisée en français pour les besoins de l'entreprise coloniale<sup>1</sup>. Contrairement à une idée répandue, il n'y avait pas de volonté politique de scolariser massivement les « indigènes ».

Dans un travail précédent<sup>2</sup>, nous avons examiné et validé deux hypothèses à la fois sociologiques et historiques. La première pose une influence déterminante du mouvement national algérien sur la politique scolaire<sup>3</sup>, notamment après 1945. Dans ce sens, plus on se rapproche de l'indépendance (1962), plus la scolarisation augmente quantitativement. La seconde pose des continuités et des ruptures dans la fonction bloquée de médiation du groupe enseignant en situation coloniale<sup>4</sup>.

A cet égard le mouvement syndical (enseignant) lui-même n'a commencé à intégrer la « question algérienne » dans ses préoccupations qu'après la Seconde Guerre mondiale et encore plus franchement qu'après le déclenchement de la guerre d'Algérie en novembre 1954. Dans ce cadre, nous avons observé une intervention significative d'une minorité d'instituteurs en faveur de l'amélioration de la scolarisation et des conditions sociales des enfants « indigènes », sans doute au nom de valeurs républicaines et humanistes. Certains, au péril de leur vie, choisiront même

---

<sup>1</sup> Voir la thèse de Charles-Robert Ageron, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, 2 tomes, PUF, Paris, 1968.

<sup>2</sup> Ahmed Ghouati, *Enseignants et instituteurs et en Algérie. 1945-1965*, ouvrage à paraître, Paris (Coll. A. Kadri).

<sup>3</sup> Population musulmane d'âge scolaire : 1 990 000, nombre d'enfants musulmans scolarisés : 293 117, soit 15 % de jeunes musulmans scolarisés en 1954 (Source : Ali Merad, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960) », p. 635).

<sup>4</sup> Ahmed Ghouati, « Ecole et instituteurs dans l'Algérie coloniale. Une médiation plus pédagogique que politique », Communication au colloque international de l'ENS, *L'Ecole normale entre passé et présent*, ENS/IME (Université de Paris VIII)/Unsa-Education-Paris)/ANDRU (Alger), ENS-Alger du 3 au 5 mai 2008.

le camp du FLN, au moment où beaucoup d'autres décideront en 1956 de quitter le Syndicat National des Instituteurs pour fonder un syndicat ouvertement proche des ultras de « l'Algérie française ».

L'ampleur et la nature des contradictions nées fondamentalement d'une « Algérie française », qu'aucune politique militaire ou civile n'a pu masquer, n'ont permis l'émergence d'aucune solution non violente alternative. Le rejet de la voie dite « Conférence de la table ronde » par les institutions et/ou les appareils des différents protagonistes en est un exemple.

Cependant, même en pleine guerre, des liens humains et sociaux ont été tissés autour de la figure de l'instituteur. Ces liens, ayant souvent débordé le cadre étroit de la classe, ont probablement facilité la poursuite de l'école, même dans les conditions précaires de l'après-indépendance de l'Algérie. Ce qui veut dire aussi que, tout au long de l'histoire coloniale algérienne, l'instrumentalisation<sup>5</sup> politique et idéologique de l'institution scolaire n'a pas toujours donné une unification ni des comportements, ni des modes de pensée de ses principaux cadres et intermédiaires que sont les instituteurs. Même ceux qui furent enrôlés, dès 1956, dans les fameuses Unités Territoriales (UT) ont dénoncé ce système pour le moins répressif et cynique qui faisait d'eux des enseignants pour enfants le jour et des contrôleurs militaires des parents et adultes le soir !

En effet, dans les témoignages (Chapitres I et II), entretien (en Chapitre III) et réponses aux questionnaires<sup>6</sup> (Chapitre IV) que nous donnons à lire intégralement, la plupart des instituteurs mettent en avant d'abord les dimensions pédagogiques et humanistes de leur métier. Leurs buts avoués étaient plus de former des citoyens libres que des sujets sans droits et soumis dans une république coloniale, fût-elle laïque ! « *Permettre à tous les enfants de trouver leur place dans une société en devenir* », dit en substance Mme P.L.

Selon André Grossetête, « *les enseignants ont débordé de leur simple mission d'enseignants pour s'impliquer dans l'éducation d'hommes et de femmes capables d'organiser leurs destins et leur nation* ».

---

<sup>5</sup> Autrement dit, l'école française en Algérie n'était qu'un instrument, certes culturel, mais un instrument institutionnel parmi d'autres mobilisé par le pouvoir pour soumettre et changer une société dominée.

<sup>6</sup> Issus d'une étude de terrain menée d'avril 2004 à décembre 2006 à l'Institut Maghreb-Europe (Université de Paris 8), à partir d'une liste d'anciens instituteurs (trices) fournie par d'anciens responsables et cadres du Syndicat National des Instituteurs.

C'est pourquoi il nous semble que les populations locales ne se sont pas trompées en accordant toute leur confiance aux instituteurs qui avaient en charge leurs enfants, dans des écoles en nombre réduit et des classes souvent surchargées. De cette confiance sont nés de bons, très bons, voire d'excellents rapports avec les parents et les familles. Ces aspects humains sont soulignés avec force quasiment dans toutes les réponses au questionnaire.

Evoquant entre autres l'aspect relationnel de son expérience en Algérie, M.P. (promotion 1954), ancien instituteur à Djemâa-Saharidj témoigne en ces termes : « *Pas de problèmes rencontrés, si ce n'est la demande pressante des élèves pour recevoir l'enseignement. Confiance totale des parents (« à l'école, c'est votre fils »). (...) Les événements marquants pour moi entre 1954-1962 sont le début de l'insurrection (arrivé en Algérie la veille du 1<sup>er</sup> novembre 1954, je ne « comprenais pas ce qui se passait ») ; la qualité d'accueil et l'amitié de la population, même aux périodes les plus difficiles ; ma période de captivité ; (...) Déplorant les exactions commises de part et d'autre, j'étais très proche de la population kabyle qui, dans sa quasi-totalité souhaitait l'indépendance, tout en marquant sa gratitude et son respect aux enseignants* »<sup>7</sup>.

Mais la qualité des relations humaines n'a pas empêché que s'exacerbe la question identitaire dans le système colonial. Par exemple, dans la reconnaissance et le regret exprimés par feu M. K. (promotion 1939-1942), il y a selon nous une revendication identitaire nette. « *Heureux d'avoir, étant de milieu très humble (enfant de la Casbah), pu recevoir un enseignement complet (...) et d'avoir pu communiquer mon savoir à de nombreux jeunes Algériens. Regrette de n'avoir pas pu recevoir le même enseignement dans ma langue maternelle* »<sup>8</sup>.

Or c'est autour de cette question identitaire – sociale, politique ou culturelle – que de nombreux écrivains algériens et français (voir Chapitre V) ont construit quelques œuvres littéraires et témoignages dans lesquels la langue et l'école constituent « le nerf de la guerre ». En effet, de nombreux extraits présentés dans cet ouvrage traduisent l'imaginaire d'une société certes dominée, mais n'ayant jamais perdu l'espoir de se réapproprier son identité plurielle.

C'est d'abord Kateb Yacine qui fait dire à Lakhdar, l'un de ses héros, que peut-être il vaut mieux reconnaître sa défaite pour mieux renaître :

---

<sup>7</sup> Cf. Ghouati (2006).

<sup>8</sup> Ibid.

*« Nous tous, dans cette ville insupportable aux étrangers, jamais nous ne chassons personne. N'importe quel envahisseur pourrait nous poignarder une fois de plus, et féconder à son tour notre sépulture, en apprenant sa langue à nos orphelins, tranquillement installé avec les siens, sans s'effrayer de nos protestations d'outre-tombe. Nul ne peut nous entendre. Ce n'est pas faute de crier... Nous n'avons pas cessé d'appeler de nos vœux cet exil que nous vivons à votre place, sur notre cimetière, notre sol usurpé. Peut-être est-ce une ruse ? » (In *Le polygone étoilé*, p 30).*

Mais c'est Sadek Hadjerès qui, à partir de l'histoire familiale de la fin du XIXe et début du XXe siècle, témoigne le mieux sur le changement « stratégique » opéré par la société algérienne face au pouvoir colonial en général et à son école en particulier.

*« Alors que la plus légère intempérie était prétexte à mon arrière-grand-père pour faire manquer l'école à son fils, mon père, avec tous ceux de son village, attaquait allègrement par les jours de neige la piste de montagne qui grimpait vers l'école, emportant dans le capuchon de son burnous pour le déjeuner de midi, une demi-galette de farine de gland et une poignée de figues. » (Sadek Hadjerès, 1981, p 21).*

La résistance institutionnelle<sup>9</sup>, comme l'a relevé Ageron (op. cit.), dans « la prétendue politique scolaire » de la Troisième République, n'empêcha pas la demande scolaire « indigène » en particulier d'augmenter et à travers elle l'envie de se projeter dans l'avenir et d'être acteur reconnu. L'enjeu de cet engagement dans l'école était tout autant social, politique que psychologique au sens d'une recherche effrénée d'une requalification. Mais cette dernière avait un prix. L'itinéraire de Kateb Yacine témoigne aussi de l'exorbitance de ce coût psychosocial, vécu comme un drame existentiel, qu'il a fallu payer pour rester dans la compétition linguistique et sociale.

*« Jamais je n'ai cessé, même aux jours de succès près de l'institutrice, de ressentir au fond de moi cette seconde rupture du lien ombilical, cet exil intérieur qui ne rapprochait plus l'écolier de sa mère que pour les arracher, chaque fois un peu plus, au murmure du sang, aux frémissements réprobateurs d'une langue bannie secrètement, d'un même accord, aussitôt brisé que conclu... Ainsi avais-je perdu tout à la fois ma mère et son langage, les seuls trésors inaliénables – et pourtant aliénés ! » (Kateb Yacine, 1966, p 182)<sup>10</sup>.*

---

<sup>9</sup> Pour Ageron (op. cit.), la politique scolaire (d'assimilation) de la Troisième République « n'avait servi qu'à éteindre l'enseignement musulman et à restreindre l'enseignement français » (Tome 1, p 342).

<sup>10</sup> Kateb Yacine, *Le polygone étoilé*, Paris, Editions du Seuil, 1966

De cette acculturation, il a résulté des interrogations douloureuses et des doutes. Un autre écrivain, Mouloud Feraoun, faisant partie des premières élites (instituteurs) formées pour servir d'intermédiaires entre pouvoir colonial et société dominée, a quant à lui posé la question identitaire en tant que revendication sociale (voir *Le fils du pauvre*) et de fidélité à un terroir (voir aussi *Jours de Kabylie*, ou bien *La terre et le sang*, etc.). Cependant, à l'instar d'autres écrivains de sa génération, il vécut la guerre d'Algérie comme un déchirement. En 1956 il s'interroge en ces termes pour réfuter la nationalité sans la citoyenneté : « *Quand je dis que je suis Français, je me donne une étiquette que tous les Français me refusent, je m'exprime en français, j'ai été formé à l'école française, j'en connais autant qu'un Français moyen. Mais que suis-je Bon Dieu ? Se peut-il que tant qu'il existe des étiquettes, je n'aie pas la mienne ? Qu'on me dise ce que je suis ! Ah oui, on voudrait peut-être que je fasse semblant d'en avoir une parce qu'on fait semblant de le croire. Non, ce n'est pas suffisant* » (In *Journal 1955-1962*, 1962, p 71).

Dans son dernier roman, *La Cité des Roses*, publié à titre posthume en 2007, ses héros sont un directeur d'école « indigène » et une institutrice (Françoise) venue de France pour enseigner dans une banlieue misérable d'Alger. Entre ces deux personnes va naître un amour passionné, mais rendu presque impossible par le contexte politique, social et militaire. Sur toile de fond d'une guerre ouverte, Feraoun humanise ses personnages par de puissants sentiments d'amour et de jalousie et les fait évoluer dans un contexte plus favorable à la rupture qu'à l'union. Dans l'épilogue, Mouloud Feraoun avait clairement dit d'où il venait, quel était son rêve et comment il voyait la fin de la guerre : « *Quand je suis descendu de ma montagne après avoir vu s'écrouler toute une existence, à côté de centaines d'existences qui s'écroulaient pareillement, je croyais qu'il me fallait avoir Françoise et qu'à elle il convenait de m'attacher comme à une dernière planche de salut. Voilà donc que j'ai eu Françoise et qu'elle est partie à son tour. Maintenant, que me reste-t-il ? Tout est en effet démoli car rien ne pouvait tenir et les regrets, eux-mêmes, tomberont peu à peu en débris sur les monceaux informes de toutes les ruines. Il y a quelques jours, j'ai écouté avec attendrissement la rumeur effrayante de la colère arabe. Elle venait de la cité des Roses où elle avait explosé un peu moins d'un an après les barricades ultras, telle une digue qui se rompt subitement et laisse passer ses eaux tumultueuses longtemps contenues. Pendant trois jours et trois nuits le malheur, de nouveau, a plané tout près au dessus de nos têtes mais nous l'avons dédaigneusement ignoré pour clamer notre droit de vivre et le tribut qu'il a exigé des jeunes, les jeunes avec un rire amer n'ont pas hésité à le payer* » (In *La cité des Roses*, 2007, p 169).

Dans le cadre de son engagement dans les centres sociaux éducatifs (CSE), dans les années 1960, Mouloud Feraoun avait défini l'instituteur du *bled* et les objectifs à atteindre. Pour lui, l'instituteur doit reprendre l'œuvre du « *cheikh* » [maître], pour la généraliser et en faire bénéficier « tous les garçons de ce pays, non plus seulement un sur dix, toutes les filles de ce pays, non plus seulement une sur cent ; de les en faire bénéficier tout de suite et de porter en même temps dans les familles aux adultes, un peu de science, un peu de progrès, un peu de justice et de bonheur (...) » (In *Bulletin de liaison et de Documentation des CSE*, N°14, 2<sup>ème</sup> trimestre, 1960).

A quelques jours de l'entrée en vigueur du cessez-le-feu le 19 mars 1962, il fut assassiné par l'OAS, avec cinq autres compagnons instituteurs (Max Marchand, Salah Ould Aoudia, Ali Hamoutène, Robert Eymard et Marcel Basset), dans l'exercice de leur fonction. De cette façon, la guerre d'Algérie aura quasiment commencé<sup>11</sup> et cessé avec la mort d'instituteurs. Simple hasard ou fait hautement significatif? Symboliquement, cela peut avoir deux sens intimement liés : reconnus dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans un corps de fonctionnaires, les instituteurs avaient pour mission d'instituer la République, y compris la république coloniale; ce faisant, dans le contexte de « l'Algérie française », les instituteurs n'étaient peut-être pas vraiment à la bonne distance entre un pouvoir colonial, intéressé par leur instrumentalisation culturelle et même militaire (à partir de 1956), et une société dominée et démunie qui voyait en eux une figure du « maître », une figure salulaire.

---

<sup>11</sup> Il s'agit de la mort de l'instituteur Monnerot le 1<sup>er</sup> novembre 1954, dans un attentat qui visait le caïd (et capitaine) Sadok, voyageant dans le même bus. Selon Pierre Miquel : « Les dix gendarmes de T'Kout et leurs familles avaient appris l'attentat qui avait coûté la vie à l'instituteur Monnerot dans les gorges toutes proches de Tighanimine. Mais ils ne purent sortir de leur poste. L'assassinat du caïd Sadok était une mince consolation pour Ben Boulaïd, qui avait interdit de s'attaquer aux civils européens » (Pierre Miquel, *La guerre d'Algérie*, Paris, Editions Fayard, 1993, p 144).

